



Universiteit Utrecht

Bacheloreindwerkstuk Taalwetenschap

**De invloed van liaison/élision-contexten, van
minimale paren en van monitoring op het
voorkomen van [h]'s in het Nederlands van Belgisch-
Franstalige leerlingen.**

Charles Fayt Studentnummer: 3888789

Email: c.j.e.fayt@students.uu.nl

Begeleider: dr. W.F.L Heeren

Tweede lezer: dr. A.C.H. Pinget

Academisch Jaar: 2015-2016

Blok: 4

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Theoretisch kader	3
Methode	13
Resultaten	20
Discussie	30
Conclusie	39
Dankwoord	40
Referenties	41
Bijlage 1: Leestaak	43
Bijlage 2: Minimale parentaak	47
Bijlage 3: Résumé en français	55

Samenvatting

Uit de literatuur is bekend dat er een leerprobleem bestaat om een /h/ te leren voor Belgisch-Franstalige L2-leerders van het Nederlands. In dit verslag werd onderzocht of het toepassen van de Franse liaison/élision op het Nederlands van invloed zou kunnen zijn op het voorkomen van [h]'s in het Nederlands van Belgisch-Franstalige leerlingen die deze taal op de middelbare school leren. Een geval waar liaison/élision toegepast zou worden, zou minder gunstig kunnen zijn voor een [h] dan een context waar dat niet kan omdat /h/ in competitie is met een ander foneem voor de onsetpositie waar /h/ hoort. Ook werd gekeken of minimale paren daar ook van invloed zouden kunnen zijn. In een dergelijke context zouden de leerlingen vaker een [h] realiseren omdat de monitoring hoger is en dat de /h/ voor een verschil in betekenis zorgt. Het bleek dat in contexten waarin de liaison mogelijk is, vaker een [h] te horen was en dat er vaker een [h] gerealiseerd werd met minimale paren. De productie van de /h/ werd bovendien beïnvloed door de volgorde van de paren, h-woord achteraan blijkt gunstiger. Dit veronderstelt een invloed van de graad van monitoring. Er werd geen significant verschil in de productie van /h/ gevonden tussen de groepen van de beginners en de meer gevorderde groepen. Het blijkt dat er gunstigere en minder gunstige contexten bestaan voor het realiseren van een [h] in het Nederlands voor Belgisch-Franstalige leerlingen die Nederlands hebben als eerste vreemde taal op de middelbare school.

Theoretisch kader

a. Een leerprobleem

In het Waalse gewest en het Brussels-hoofdstedelijk gewest in België waar Frans de voertaal is, leert een deel van de bevolking het Nederlands wat, volgens Ginsburg en Weber (2007), voor een groot deel van de tweedetaalsprekers van het Nederlands zorgt. Deze leerders worden dan geconfronteerd met Nederlandse fonemen die in sommige gevallen, zoals bij de /h/, niet bekend zijn. Volgens Walter (1988) is er in het Frans geen /h/ en ook geen andere glottale medeklinker (meer) in het huidige fonemische systeem. De afwezigheid van dit foneem zou een leerprobleem moeten veroorzaken bij de Franstaligen in België waar het Nederlands naast het Frans en Duits een officiële taal is. In het Nederlands is een /h/ stemloos, fricatief en glottaal, als beschreven door Rietveld en Van Heuven (2013). Deze medeklinker is, zoals IPA laat zien, één van slechts drie bestaande glottale klanken. Tevens is de /h/ geïsoleerd in het systeem van het Nederlands; er bestaat geen ander foneem dat er sterk op lijkt, d.w.z. dat er slechts in één distinctief kenmerk van verschilt (zoals b.v. /p/ van /b/ van elkaar verschillen in stemhebbendheid). In tegenstelling tot andere medeklinkers komt de /h/ in het Nederlands op slechts één positie in de syllabe: de onsetpositie, als vastgesteld door Neijt (1991). Het foneem speelt ook een onderscheidende rol in meerdere minimale paren in het Nederlands waar de afwezigheid ervan in de productie tot ambiguïteit zou kunnen leiden: bijv. *oog-hoog*, *eet-heet*, *eerlijk-heerlijk*, *eer-heer*, *uil-huil*, *oor-hoor*. Het leerprobleem van de /h/ zou als oorsprong het feit hebben dat het Frans geen /h/ kent en ook niets heeft dat erop lijkt in de foneeminventaris en dat leerders geconfronteerd worden met een totaal nieuwe spraakklank.

Eerder onderzoek naar deze L1/L2 combinatie heeft zich met name gericht op prosodische verschillen (Hilgsmann en Rasier (2012)). De realisatie van de Nederlandse fonemen heeft vrij weinig aandacht gekregen en wat bekend is, is vooral van beschrijvende aard. Over de /h/ is wel opgemerkt dat er feitelijk een leerprobleem is. Hilgsmann en Rasier (2012) beschreven het leerproces van dit foneem als lang en moeizaam. Er wordt lang geen [h] uitgesproken en op de plaats van de /h/ is er niets hoorbaars. L2-leerders beginnen meteen met de realisatie van de klinker. Als Franstaligen erin slagen om een [h] aan te blazen, voegen ze ook een [h] toe aan woorden die beginnen met een vocaal bij wijze van hypercorrectie: b.v. [haan] voor *aan*. Het feit dat de Franstalige leerders lang niets realiseren waar een [h] hoort te komen, is voorgesteld als een gevolg van de afwezigheid van dit foneem in hun L1 door Hilgsmann en Rasier (2012).

Desondanks zijn er andere Nederlandse fonemen, zoals /y/ en /x/, die het Frans niet heeft en die vergelijkbare leerproblemen zouden moeten veroorzaken. Opvallend is, volgens Hilgsmann en Rasier (2012), dat die twee andere medeklinkers minder problemen lijken op te leveren, d.w.z. sneller geleerd worden en hogere graad van authenticiteit hebben. Een mogelijke verklaring is dat die twee medeklinkers soms worden vervangen door Franse fonemen die erop lijken zoals /k/ of /g/. Het feit dat /h/ geen tegenhanger in het Frans heeft, is waarschijnlijk de reden waarom niets gerealiseerd wordt waar een [h] hoor te komen en dat verklaart ook waarom een compensatiestrategie hier moeilijker te vinden is. De /h/ is blijkbaar een van de grootste moeilijkheden die Franstaligen tegenkomen op het gebied van nieuwe fonemen in het Nederlands.

b. De leerbaarheid van nieuwe fonemen in de literatuur

Het leerproces als beschreven door Hiligsmann en Rasier (2012) kan geplaatst worden in algemene modellen. Het uitspreken van een foneem dat geen onderdeel is van L1 kost moeite en tijd en dit komt aan bod in de modellen van Best (1995) en Flege (1995) die voorstellen dat L1 de klanken van L2 in verschillende klassen indeelt met een schaal van complexiteit voor de leerbaarheid. Volgens Flege (1995) zou een /h/ een *new sound* zijn voor Franstaligen omdat dat foneem niet in het Frans aanwezig is. Dergelijke klanken vergen jaren voordat ze eindelijk goed uitgesproken worden en vragen om extra aandacht door de L2-leerders. In de termen van Best (1995) zou een /h/ een *non-assimilable sound* zijn omdat naast het feit dat die klank niet in het systeem van L1 zit, het ook niet in eerste instantie opgevat wordt als een spraakklank. Fayt (2016) vond inderdaad dat Franstaligen die Nederlands geleerd hebben over het algemeen (veel) meer evidentie nodig hebben om een /h/ te horen dan moedertaalsprekers van het Nederlands. Wederom vragen *non-assimilable sounds* om tijd om geleerd te worden volgens dit model.

Onder andere Lively, Logan en Pisoni (1993) bevestigden de rol van tijd in het leren van een foneem. In hun onderzoek probeerden Lively, Logan en Pisoni (1993) moedertaalsprekers van het Japans het onderscheid tussen /r/ en /l/, dat niet betekenisonderscheidend in het Japans is, in het Engels beter waar te laten nemen. Het bleek dat tijd en oefenen hielpen maar proefpersonen konden het geleerde onderscheid (op perceptief niveau) niet generaliseren indien de input afkomstig was van slechts één spreker. Lively, Logan en Pisoni (1993) gaven ook aan dat een mogelijk probleem waartegen L2-leerders aanlopen als ze met een onbekend foneem geconfronteerd worden, de variatie in de realisatie van het foneem door moedertaalsprekers in de

uitspraak is . Die variatie zorgt voor extra moeilijkheid om een nieuwe categorie voor de nieuwe klank te maken. Variatie in de realisatie van /h/ is zowel te vinden in het Nederlandse taalgebied als tussen sprekers. De Wulf (2003) stelde vast dat bijvoorbeeld de /h/ in woorden als *hoed* vervangen wordt door een [x] in de uitspraak in het Zuidwesten van het Nederlandse taalgebied en dat er in Nederland en Vlaanderen verschillende graden van h-behoud bestaan. Een alternatief voor die vervanging in diezelfde regio is het weglaten van de klank. De Wulf (2003) concludeerde dat West-, Oost-, Frans en Zeeuws Vlaanderen, naast delen van Vlaams Brabant, Noord-Brabant en provincie Antwerpen regio's zijn geworden waar /h/ geen foneem meer is. Dat verschijnsel kent in Vlaanderen een zekere expansie terwijl /h/-loze regio's in Nederland kleiner worden. Die variatie in de uitspraak van de /h/ kan ook betrokken zijn in het leerprobleem van die klank door Franstalige L2-leerders van het Nederlands omdat het uiteindelijke doel van cursussen Nederlands in Franstalig België de communicatie is met de landgenoten uit Vlaanderen, waar in sommige regio's de h-behoudsgraad (zeer) laag is. Volgens Hiligsmann en Rasier (2012) is de /h/ de schwa (/ə/) van de medeklinkers, omdat de klank ongearticuleerd is, wat het een geschikt kandidaat maakt voor deletie. Dit is ook een aspect dat betrokken kan zijn bij het leerprobleem door Franstaligen en de toestand van de /h/ in het Nederlandse taalgebied.

c. Andere factoren die van invloed zouden zijn

Waarom de /h/ niet uitgesproken wordt, kan eventueel ook (deels) verklaard worden door andere invloeden uit de moedertaal Frans dan de afwezigheid van /h/ in het foneeminventaris. Deze hebben dan ook niets te maken met eigenschappen van de /h/ in het Nederlands en in het taalgebied. Een /h/ in het Nederlands komt vaak voor in een

context waarin de toepassing van de Franse liaison/élision mogelijk is doordat een /h/ in het Nederlands slechts in de onsetpositie van syllaben voorkomt, als opgemerkt door Neijt (1991). Op deze positie in de syllabe hebben liaison/élision-processen gevolgen op de uitspraak. De liaison is, volgens Walter (1988), een verschijnsel dat kenmerkend is voor het Frans, waar gestreefd wordt naar maximalisatie van de onsetpositie door medeklinkers uit de coda van de direct voorafgaande syllabe(n), soms zelfs uit een ander woord, te verplaatsen naar een lege onset die deze medeklinkers opvolgt. Daarbij kan de schwa-deletie helpen door naast de medeklinkers van de coda ook de medeklinkers van de onset van die syllabe met /ə/ als nucleus vrij te maken (indien een schwa in het proces verwijderd wordt, wordt gesproken van élision). Walter (1988) zei dat het doel hiervan is dat er zoveel mogelijk medeklinkers in de onsetpositie van syllaben komen te staan, zolang de sonoriteitschaal nageleefd wordt. Schwa-deletie is tevens als kenmerkend erkend voor het Nederlands van Franstaligen door Hiligsmann en Rasier (2012). Een voorbeeld hiervan is te vinden bij werkwoorden in verleden tijd; *kende* wordt vaak gerealiseerd als [kɛnd] bijvoorbeeld. Eigenlijk zijn alle woorden die eindigen op een /ə/ in het Nederlands gevoelig voor schwa-deletie door Franstalige leerders als geobserveerd door Hiligsmann en Rasier (2012). Dat verschijnsel van liaison/élision is heel sterk en zeer geautomatiseerd, beweerde Walter (1988). Door aan een moedertaalspreker van het Frans te vragen om een uiting te segmenteren in syllabes en vervolgens deze syllabes één voor één uit te spreken, is dat effect van de liaison/élision duidelijk hoorbaar. Zo gaf Walter (1988) het voorbeeld *bonne année* dat wordt uitgesproken als [bɔ-na-ne] waar de /n/ van /bɔn/ gegeven is aan de alleenstaande /a/. Een ander voorbeeld zou *bon air* zijn dat [bɔ-nɛʁ] wordt of *petit à petit* dat [pti-ta-pti] wordt. Noemenswaardig is dat de

liaison- en élision-processen eigenlijk worden beperkt door de *h-muet* en de *h-germanique* (ook *aspiré* genoemd). Walter (1988) benadrukte dat zowel de *h-muet* als de *h-germanique* geen fonemen zijn en allebei niet terug te vinden zijn in de uitspraak als [h]. In beide gevallen is hun bestaan gesignaleerd in de schrijftaal met <h> en slechts een *h-germanique* heeft gevolgen op de uitspraak. Een *h-muet* als in *un homme* beperkt het toepassen van de liaison/élision niet en daarom wordt *un homme* gerealiseerd als [œ-nɔm]. Een *h-germanique* is een overblijfsel van de /h/ in woorden van Germaanse afkomst dat het toepassen van de liaison/élision verbiedt: als in *des héros*, wat uitgesproken wordt als [dɛ-ɛʁɔ] en niet als *[dɛ-zɛʁɔ]. Walter (1988) stelde ook een verandering in het Frans vast waarbij *h-germaniques* steeds vaker door moedertaalsprekers beschouwd worden als *h-muets*. Grévisse en Goosse (2011) stelden de woorden met *h-germaniques* voor als uitzonderingen die van buiten geleerd moeten worden omdat ze tegen de intuïties van moedertaalsprekers in kunnen gaan. Het lijkt aannemelijker dat Franstaligen die Nederlands leren <h>'s in het Nederlands eerder opvatten als *h-muets* of anders als iets anders dan een *h-germanique*. Het bestaan van <h> in de Franse spelling en van de *h-muets* en *h-germaniques* zou mogelijk van invloed kunnen zijn op de manier waarop Franstalige L2-leerders van het Nederlands /h/'s opvatten in deze taal. In de literatuur worden geen uitspraken hierover gemaakt en uit het bovenste blijkt dat het toepassen van liaison op het Nederlands niet uit te sluiten valt.

Uit het bovenste kan men zich afvragen of het voorkomen van de [h] in het Nederlands van Franstaligen niet belemmerd wordt door het toepassen van die regels voor de liaison en élision in het Frans. Gezien de sterkte en de automatisering van dit proces als beschreven door Walter (1988), is het mogelijk aan te nemen dat in de context van een

L1-naar-L2 transfer³, dergelijke toepassingen gerealiseerd worden. Uit Rasier en Hiligsmann (2007) is het bekend dat Franstaligen die Nederlands leren, in kader van L1-naar-L2 transfers, de prosodie (klemtoonpatroon) van het Frans, de assimilatieregels van het Frans en de regels voor de schwa-deletie van het Frans, systematisch toepassen op het Nederlands. Hierdoor kan men verwachten een mogelijke toepassing van de liaison/élision. Dit zou productie van een /h/ belemmeren door het feit dat de plaats ervan in de lettergreep bezet zou zijn door een ander foneem. Het lijkt mogelijk dat er een invloed is van de fonologische context op de realisatie van de /h/ door L2-leerders van het Nederlands.

Het gevolg van het toepassen van liaison/élision op het Nederlands is, met de woorden van Levelt (1989,1999), dat het daardoor gebruikte fonologische plan⁴ als gevolg van de *prosodification*⁵ die later gegeven zal worden aan de articulatoren, optimale gevulde onsets hebben waarbij er geen ruimte meer is voor een /h/. Door het feit dat die klank geen onderdeel is van het Frans, zou deze in een later (bewuster) stadium van de spraakproductie toegevoegd worden en zou deze, als het ware, in competitie zijn met andere medeklinkers voor de onsetpositie. Lord (2005) vond dat L2-leerders van het Spaans voorbedachte uitspraakinspanningen moesten leveren om onbekende fonemen in hun L1 te realiseren die meer moeite kostten dan voor bekende fonemen. Dit leek ervoor te pleiten dat een hogere graad van aandacht een zekere voorwaarde is om nieuwe fonemen in L2 te realiseren. In het vervolg zal deze mate van aandacht van een persoon voor zijn of haar spraak monitoring genoemd worden. Een hogere graad van monitoring

³ *L1 to L2 transfer* is een verschijnsel waarbij regels van L1 toegepast worden op L2 en die toepassing kan gunstig zijn of leiden tot fouten Cárdenas-Hagan *et.al.* (2007).

⁴ Een van de stap van spraak productie Levelt's model, Levelt (1989).

⁵ Derde stap van de morfo-fonologische encoding waarbij syllabestructuren gegeneerd worden volgens de regels van de taal, Levelt (1999).

bij een spreker betekent meer aandacht voor zijn spraak en daardoor een zorgvuldigere realisatie van fonemen, wat in dit geval meer realisaties van [h]'s zou betekenen. De graad van monitoring varieert met de context waarin uitingen voorkomen. Hartsuiker, Bastiaanse, Postma en Wijnen (2005) benadrukten dat de context waarin de spreker zich bevindt, zijn of haar spraakproductie beïnvloedt. Afhankelijk van de context kan een spreker meer of minder letten op zijn spraak; daardoor meer of minder fouten maken en de gemaakte fouten meer of minder opmerken en verbeteren.

Naast het aannemelijke belang van de fonologische context waarin /h/ voorkomt, bestaan er in het Nederlands meerdere minimale paren die verschillen in betekenis door dit foneem. Er is een belangrijk semantisch verschil tussen *Ik heet Filip* en *ik eet Filip*. Leerlingen weten van het bestaan van de /h/ af en zijn zich bewust van het verschil in betekenis, o.a. door de lesmethode die ze gebruiken⁶. In een situatie zoals hierboven, waarbij het foutief uitspreken van *heet* als [et] tot een betekenisprobleem zou kunnen leiden, zou de monitoring ook hoger moeten zijn. Als de graad van monitoring gebonden is aan de context, varieert deze maat van aandacht voor de spraak ook met de aard van de taak die de leerlingen moeten uitvoeren. Spontaan spreken veronderstelt minder monitoring dan een tekst voorlezen, wat wederom minder monitoring zal veronderstellen dan woorden voorlezen. Dit aspect van de context zal in de hieronder beschreven methode gemanipuleerd worden. Men kan dus verwachten dat in dergelijke gevallen een Franstalige ten minste iets zou realiseren in de onset van dit soort monosyllabische woorden om die woorden uit elkaar te houden. Het gebruik van minimale paren bij het leren van uitspraakverschillen tussen L1 en L2 is in Walker (2010) voorgesteld als

⁶ Vanderwalle, M., Verdonck, A. (2009), *Tandem: de Nieuwe Tandem 1*, Louvain-La-Neuve-Wondelgem: Van In. Het bestaan van /h/ wordt uitgelegd in de 'voorrunde' de inleiding, van het boek.

belangrijk en effectief om nieuwe fonemen te leren in het Engels aan anderstaligen. Walker (2010) gaf aan dat het leren van nieuwe klanken voornamelijk via minimale paren zouden moeten gaan omdat juist dergelijke paren de leeders ertoe aanzetten om de nieuwe klank proberen uit te spreken (of gebruik te gaan maken van compensatiestrategieën om de twee woorden uit elkaar te houden). Fayt (2016) deed onderzoek naar de perceptie van de /h/ door Franstalige L2-sprekers van het Nederlands in het minimale paar *heet-eet*. Hieruit bleek dat Franstaligen eerder een /h/ hoorden als het h-woord het eerste woord van het paar was. Een dergelijke positionele gevoeligheid in de productie bij minimale paren valt daardoor niet uit te sluiten.

Hierboven zijn een aantal feiten en theoretische aspecten aan bod gekomen. Wat blijkt is dat het leerprobleem dat Hilgsmann en Rasier (2012) vaststelden voor de /h/ voor Belgisch-Franstalige L2-leerders, naast de afwezigheid van het foneem in het Frans, te wijten zou kunnen zijn aan de context waarin het foneem voorkomt; de context kan de realisatie van de /h/ belemmeren of bevorderen. Aan de ene kant zou het toepassen van regels uit het systeem van het Frans (liaison/élision) voor ongunstige fonologische contexten kunnen zorgen en aan de andere kant zou de aanwezigheid van minimale paren en een verhoogde monitoring een [h] kunnen bevorderen. Verder lijkt er een consensus te bestaan over het feit dat tijd (en oefenen) dergelijke leerproblemen verminderen. Tegen deze achtergrond wordt ernaar gestreefd om in dit onderzoek te kijken naar de manier waarop fonologische contexten en minimale paren het voorkomen van een [h] in het Nederlands van Belgisch-Franstalige leerlingen van het secundair onderwijs beïnvloeden.

Dit onderzoek probeert antwoord te geven op verschillende vragen. Een eerste vraag is: welke invloed hebben fonologische contexten die gunstig zijn voor het toepassen van de Franse liaison/élision op de realisatie van de /h/ door Belgisch-Franstalige leerlingen die Nederlands leren? Deze contexten zijn of het foneem dat aan de /h/ voorafgaat een medeklinker of /ə/ is (d.w.z. liaison mogelijk) of een andere klinker (d.w.z. liaison/élision niet mogelijk). De verwachting is dat meer [h]'s geproduceerd zouden moeten worden in contexten waarbij de liaison/élision niet mogelijk zijn omdat de plek van de /h/ al bezet zou zijn door een andere medeklinker uit de voorafgaande context die ten gevolge van het toepassen van liaison/élision op de plek van de /h/ is komen te staan door een automatische toepassing van de Franse regels op het Nederlands. In een niet liaison/élision context zou een /h/ niet in competitie moeten zijn met een andere medeklinker of zelfs meerdere voor de onset positie van het h-woord.

Een andere vraag is: Welke invloeden hebben betekenisverschillen in minimale paren en/of de aanwezigheid van een zichtbaar contrast tussen woorden in minimale paren in een taak waarbij de monitoring hoog zou zijn op de realisatie van de /h/? Daarbij wordt verwacht dat leerlingen eerder [h]'s produceren in paren van het type *oor-hoor* dan in paren van het type *vier-hier* omdat er nog steeds een hoorbaar verschil is tussen [ir] en [vir] terwijl er geen contrast meer is in [or] en [or] als er geen [h] is. Ook wordt ervan uitgegaan dat het realiseren van dergelijke paren gepaard gaat met een verhoging van de monitoring ten opzichte van het voorlezen van een tekst of spontane spraak. Hierbij wordt ook gekeken of de plaats van het h-woord in de minimale paren de leerlingen beïnvloedt in de productie van de /h/.

In alle gevallen wordt ook onderzocht wat er gebeurt naarmate de leerling verder komt in het onderwijs van de Nederlandse taal. Dit wordt gedaan door leerlingen uit verschillende groepen uit verschillende fasen van het onderwijs in beschouwing te nemen. De theoretische achtergrond heeft plausibel gedaan dat er waarschijnlijk sprake is van een verbetering naarmate de leerling ouder wordt en een hoger niveau haalt in het Nederlands.

Er is zover men weet, nog nooit gekeken of de Franse liaison/élision toegepast op L2 van dergelijke leerders. Daarbij wil men kort kijken naar de mogelijke compensatiestrategieën die leerlingen zouden kunnen gebruiken en naar het verloop van dit leerproces door leerlingen die in verschillende fase van het secundair onderwijs zitten, op te nemen. Met compensatiestrategieën wordt bedoeld welke meetbare/hoorbare onderneming van de leerder in de positie van de /h/ dan ook.

Methode

a. Proefpersonen

Zestig Belgisch-Franstalige leerlingen en één leraar van het secundair onderwijs hebben deelgenomen aan het onderzoek. De leerlingen waren eerstejaars (+-13 jaar), derdejaars (+-15 jaar) en zesdejaars (+-18 jaar) en kwamen op elk niveau uit dezelfde klas. Elke groep werd willekeurig gekozen uit alle mogelijke groepen per jaar met als enige voorwaarde dat de leerlingen Nederlands als eerste vreemde taal moesten hebben. De school was van het *réseau d'enseignement libre subventionné* (een van de onderwijsnetwerken van de Federatie Wallonië-Brussel), katholiek en volgt de programma's van het *enseignement général secondaire* (algemeen secundair onderwijs). Deze school staat in een (rijkere)

voorstad van Charleroi en de leerlingen zijn vooral afkomstig uit de midden en hogere socio-economische klassen van de regio. Een groot deel van de leerlingen zal een universitaire studie gaan volgen na het afronden van het secundair onderwijs. In hun beroepsleven zal beheersing van het Nederlands waarschijnlijk noodzakelijk zijn. De aantallen opgenomen proefpersonen per groep waren : zeventien eerstejaars, twintig derdejaars, 23 zesdejaars. Het kwam niet voor dat een leerling in een klas was blijven zitten nadat hij of zij begonnen was aan het leren van het Nederlands. . Alle zestig leerlingen werden daarom in beschouwing genomen, de hoeveelheid gekregen input was immers binnen groepen waarschijnlijk vergelijkbaar. Die groepen kwamen overeen met het begin, het midden en het einde van het middelbareschooltraject in Federatie Wallonië-Brussel, in België. Dit was bedoeld om een indruk te kunnen krijgen van de mogelijke ontwikkeling in het leren produceren van de /h/ door de leerlingen in de tijd. Indien de leerling minderjarig was, gaven ouders schriftelijk en op voorhand toestemming voor deelname. Meerderjarige leerlingen konden zelf hun toestemming geven. Alle leerlingen zijn bedankt voor hun deelname met een stroopwafel.

Eén van de drie leraren van de klassen heeft ook deelgenomen, om te kijken of leerlingen daadwerkelijk [h]'s in hun input kregen. Deze leraar gaf les aan de groep zesdejaars en de twee andere groepen kregen les van andere leraren. Het is tevens zo dat leerlingen niet over 6 jaar dezelfde leraar houden. De derdejaars en zesdejaars hebben dus meer dan één leraar of lerares Nederlands gehad.

b. Design en procedure

De participanten hebben twee soorten teksten gelezen: één leestaak met als functie het nagaan van de mogelijke invloed van liaison/élision-contexten en een andere leestaak met een lijst van minimale paren die na moest gaan of dergelijke paren, met een naar verwachting verhoogde graad van monitoring, de productie van de /h/ beïnvloeden.

De eerste leestaak bestond uit het voorlezen een verhaal in de vorm van een dialoog. De tekst werd ontwikkeld op basis van de woordenschat van de inleiding en de eerste twee hoofdstukken uit de methode *De Nieuwe Tandem 1* (2009). In deze methode is het bestaan van de /h/ behandeld in de inleiding. Daarmee was de tekst in principe toegankelijk voor alle deelnemende leerlingen. Tevens waren de zinnen kort en eenvoudig. De tekst kwam qua inhoud overeen met de teksten die eerstejaarsleerlingen lezen tijdens de les Nederlands, hoewel de tekst langer was dan de teksten in het leerboek. De geschreven <h>'s die in de tekst voorkwamen, kunnen ingedeeld worden in twee condities:

1. Mogelijk geen [h] uitgesproken door het toepassen van liaison/élision (93 gevallen uitgesplitst naar 86 gevallen waar de liaison van kracht zou kunnen zijn en zeven gevallen waarbij de élision toegepast zou kunnen zijn).

Bijvoorbeeld: *Zuid-Holland, we hebben...*

Schematische weergave: /ə/ of C _ /h/

2. Geen liaison/élision mogelijk door de aanwezigheid van een niet/ə/-klinker voorafgaande aan de /h/ of doordat de /h/ initieel was in de zin of frase (67

gevallen uitgesplitst naar 21 /h/-initieel in de zin of frase en 46 gevallen waar een niet-/ə/klinker aan de /h/ voorafging).

Bijvoorbeeld: *Mama heeft...*, *Hans komt...*

Schematische weergave: niet /ə/-V _/h/ en _/h/.

Twee twijfelgevallen zijn uit de condities gehaald. Dit waren twee gevallen waarbij een woord dat eindigde op het suffix *-en* aan het h-woord voorafging. In het Nederlands kunnen dergelijke woorden gerealiseerd worden met /ən/ of gewoon /ə/. Die twee twijfelgevallen zouden horen in conditie 1. Aangezien het niet mogelijk was om de optie te voorspellen dat de leerlingen zouden kiezen en dat de /ə/ weglaten in dat geval minder waarschijnlijk leek door het ontstaan van betekenisduidelijkheden (voor *lopen* zou /lop/ gezegd worden i.p.v. /lopə/ wat eigenlijk de uitspraak is van *loop*), werden deze gevallen genegeerd. De hypothese was dat er bij de gevallen uit conditie 2 meer /h/'s gerealiseerd zouden worden of dat compensatie in deze gevallen eerder zou optreden. Er werd geen extra onderscheid gemaakt tussen de woorden, er werd bijvoorbeeld geen rekening gehouden met plaatsnamen of eigennamen. De leraren leggen aan het begin van het eerste jaar aan de leerlingen uit dat een <h> in een woord altijd uitgesproken dient te worden. Dit is ook te lezen in de gebruikte methode *De nieuwe Tandem 1* (2009).

Elke leerling kreeg eerst de gelegenheid om op eigen tempo de tekst een eerste keer door te nemen zodat hij of zij de tekst goed kon begrijpen. Om de tekst zo duidelijk mogelijk te maken, werden plaatjes toegevoegd als ondersteuning. Bij grote begripsproblemen was het toegestaan om een vraag te stellen. Vragen omtrent de uitspraak kregen echter geen antwoord. Aan de leerling werd ook in het Nederlands gevraagd om mondeling te antwoorden op de volgende vragen in volzinnen: *Waar woon je?* en *Wat is je*

lievelingsvak op school? zodat de leerlingen wat Nederlands sprak voordat hij of zij de tekst begon voor te lezen . Daarna las de leerling de tekst voor. Dit werd opgenomen met behulp van een Sennheiser PC 131 koptelefoon met microfoon gekoppeld aan een Samsung Notebook NP940X3G laptop . Het programma Audacity werd hiervoor gebruikt en de opnames werden opgeslagen als WAV-bestanden, 44100Hz, 16-bit. Na het voorlezen van de tekst kreeg de leerling een vragenlijst waarbij hij of zij zijn of haar naam, geboortedatum moest aangeven en op twee zeventpunts Likertschalen moest bepalen of de tekst gemakkelijk of moeilijk en leuk of saai was. Dit was bedoeld om na te gaan of de manier waarop de leerling de tekst beoordeelde, samenhang met de hoeveelheid [h]'s die geproduceerd werd. De kans bestaat namelijk dat een leerling die de tekst makkelijk en leuk vindt, beter presteert, ook qua h-productie, dan een leerling die de tekst moeilijk vindt. Laatstgenoemde zou zijn of haar aandacht namelijk moeten spreiden over meerdere aspecten. Daarnaast zou een leerling die de tekst als saai beoordeelt, uit verveling minder goed zijn of haar best kunnen doen.

Na de vragen volgde de tweede leestaak. Deze taak bestond uit een lijst van minimale paren die wederom ingedeeld kunnen worden in verschillende condities:

1./h/ is betekenisonderscheidend ten opzichte van een ander foneem in de onset (zeven paren die twee keer voorkwamen met één keer het h-woord vooraan en één keer met het h-woord achteraan).

Bijvoorbeeld: *veel-heel*

2. /h/ is betekenisonderscheidend ten opzichte van een woord met een lege onset (drie paren die vier keer voorkwamen met twee keer het h-woord vooraan en twee keer het h-woord achteraan).

Bijvoorbeeld: *heet-eet*

3. Fillers:

Bijvoorbeeld: *opa-oma*

Alle woorden waren bij de leerlingen bekend of werden in ieder geval als zodanig verondersteld. De leerling werd gevraagd om de lijst voor te lezen. Dit werd op dezelfde manier opgenomen als de eerste leestaak. In geen enkel geval was de liaison/élision mogelijk. De hypothese was dat vanwege een hogere graad van monitoring bij minimale paren (voornamelijk uit de tweede conditie), leerlingen ook bewust van het semantische verschil, iets zouden produceren in de uitspraak om de woorden uit elkaar te houden. In deze taak kwamen dezelfde paren meerdere malen voor met soms het h-woord als eerste woord en soms het h-woord als laatste woord. Dit is gedaan om na te gaan of leerlingen beïnvloed zouden kunnen zijn door de volgorde van dergelijke paren en om na te gaan of de realisatie van de /h/ niet gebonden zou kunnen zijn aan een specifieke plek in een paar. Het zou kunnen zijn dat de leerlingen als een niet h-woord aan het h-woord voorafgaat, het makkelijker vinden om een /h/ te realiseren of te compenseren dan als h-woord op de eerste positie staat omdat ze het dan eerder doorhebben dat er iets toegevoegd dient te worden in de uitspraak van het h-loze woord dat in de eerste plaats is.

Bij beide taken werd verwacht dat de leerling meer /h/'s zou produceren en/of compensatiestrategieën zou toepassen naarmate hij of zij verder gevorderd was in het Nederlands.

Ook werd verwacht dat contexten, zowel binnen als tussen taken, invloed zouden hebben op de onafhankelijke variabele: de realisatie van het foneem /h/.

c. Vaststelling van de [h]'s

Voor alle h-woorden is vastgesteld per realisatie per opname of er een [h] was of niet of dat er gebruik werd gemaakt van een compensatiestrategie. Voor de eerste twee bestanden van de leestaak werd de hulp van een vrouwelijke moedertaalspreker van het Nederlands van 24 jaar uit de provincie Utrecht ingeschakeld die deze taak net zo uitvoerde als de niet moedertaalspreker die dit onderzoek heeft uitgevoerd. Er werd vervolgens gekeken in welke mate hun beoordelingen overeenstemden. Beide beoordelaars bleken het met elkaar eens te zijn op één geval na dat voor de niet moedertaalspreker erkend werd als een twijfelgeval. De niet moedertaalspreker bleek in staat te zijn om [h]'s te identificeren op een redelijk betrouwbaar niveau, hoewel hij niet in elk geval een beslissing kon nemen. Daarom werd, in het vervolg, de hulp van dezelfde moedertaalspreker ingeschakeld voor elk aangetroffen twijfelgeval in de data van zowel de leestaak als de minimale parentaak.

d. Berekening van scores voor de analyse

Percentages van het totaal aantal uitgesproken [h]'s, van het aantal [h]'s per conditie, van het gebruik van compensatiestrategieën in totaal en per conditie werden berekend per taak en per deelnemer. Waar de leerlingen zich verbeterden, werd de eerste realisatie in beschouwing genomen. In de leestaak is geen rekening gehouden met een inadequate [h] bij een niet h-woord. Waar in de minimale parentaak de leerling hypercorrectie vertoonde (een [h] waar het niet hoort) werd alleen rekening gehouden met de adequaat uitgesproken [h]'s. In het geval dat de leerling in de minimale parentaak geen [h] uitsprak bij het h-woord maar wel bij het niet h-woord (dit kwam slechts in 0.5% van alle gevallen

waar dit had kunnen optreden voor), is dit beoordeeld als geen [h] van wege de foutieve realisatie op de verkeerde plek.

Resultaten

Voordat er uitspraken gedaan worden over de prestaties van de leerlingen, wordt de prestatie van de leraar besproken. Voor de percentages totaal uitgesproken [h]'s werden de scores 89.94% in de leestaak en 96.15% voor de minimale paren behaald. Er waren meer [h]'s bij de leraar dan bij de leerlingen zoals zal blijken uit het vervolg. Deze scores zijn tevens de hoogste scores van alle deelnemers en komen zeer dichtbij wat een moedertaalspreker zou doen. Eén deelnemer is natuurlijk niet voldoende om conclusie te trekken over alle leraren en zeker ook niet om een betrouwbare vergelijking te maken met de leerlingen. Toch doet dit wel vermoeden dat leraren inderdaad [h]'s aanbieden in de input die ze geven aan de leerlingen.

Om na te gaan of er geen onverwacht effect van de onafhankelijke variabele geslacht optrad, is een t-toets toegepast op het percentage uitgesproken [h]'s in zowel de leestaak, [$t(58) = .338, p = .737$] als in de minimale parentaak [$t(58) = -.550, p = .584$]. Meisjes ($N=36$) en jongens ($N=24$) verschillen dus niet van elkaar in de percentages uitgesproken [h]'s.

a. Leestaak

In Tabel 1 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties te zien van de leestaak die de mogelijke invloed van liaison/élision moest meten. Elke leerling kreeg in de tekst 162 h-

woorden waarbij 93 in contexten waar de liaison/élision mogelijk was en 67 waar de liaison/élision niet mogelijk was. Twee twijfelgevallen werden genegeerd.

Tabel 1

Gemiddelden (Standaarddeviaties) per Groep voor het percentage totaal aantal uitgesproken [h]'s, voor het percentage uitgesproken [h]'s in Conditie 1 (liaison mogelijk) en voor het percentage uitgesproken [h]'s in Conditie 2 (geen liaison mogelijk).

Groep	[h] in conditie 1	[h] in conditie 2	[h] totaal
1 ^e (N=17)	18.28 (14.95)	16.87 (15.45)	17.94 (15.12)
3 ^e (N=20)	23.58 (20.12)	21.02 (20.23)	22.86 (20.08)
6 ^e (N=23)	29.95 (21.30)	27.09 (23.86)	29.40 (22.45)

Uit Tabel 1 valt allereerst op dat de percentages in alle groepen en in alle condities laag zijn. Uit de gemiddelde percentages uitgesproken [h]'s lijkt iets van een verbetering naar voren te komen: naarmate de leerling hoger in het onderwijs zit, hoe meer [h]'s. Desondanks blijft de /h/ een probleem en wordt het foneem in de meeste gevallen niet gerealiseerd. Een moedertaalspreker van het standaard Nederlands zij het een Vlaming of Nederlander (niet getroffen door de h-deletieprocessen of de vervanging van dat foneem door een ander als geïdentificeerd door de Wulf (2003)) zou een hogere score halen, hoewel zelfs moedertaalsprekers mogelijk geen 100% zouden halen. In de berekening is namelijk het woord *het* meegenomen. *Het* wordt door moedertaalsprekers van het Nederlands niet altijd volledig gerealiseerd en kan soms alleen een [t] zijn in de uitspraak. Er waren 11 *hets* van de 93 gevallen in conditie 1 en 5 *hets* van de 67 gevallen in conditie 2. Moedertaalsprekers van het Nederlands zouden hier daarom naar verwachting scores vanaf 90% halen. De standaarddeviaties uit Tabel 1 maken duidelijk dat er binnen de

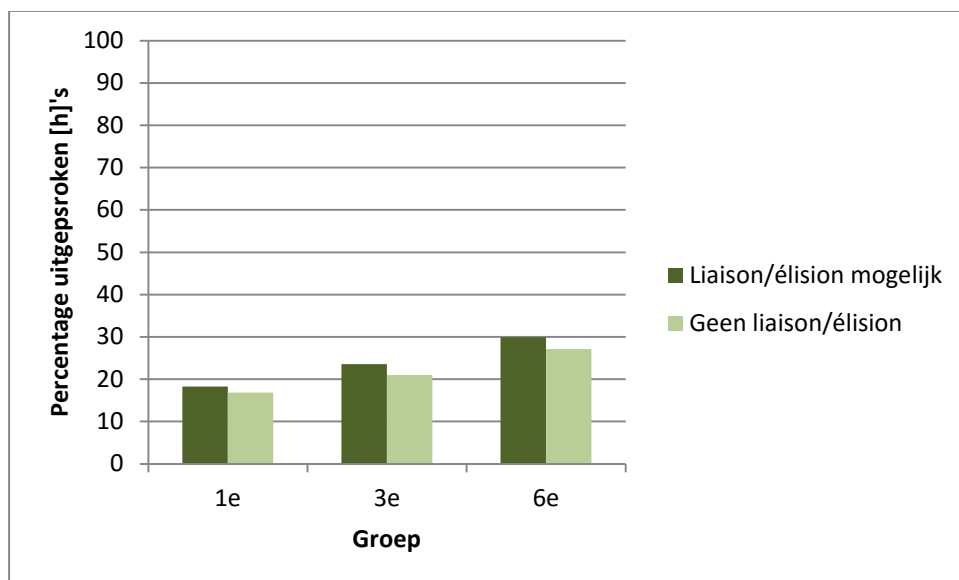
groepen veel variatie was en dat sommige leerlingen (veel) beter presteerden dan het gemiddelde en anderen (veel) lager.

De hoofdvraag voor deze taak was welke invloed fonologische contexten voorafgaande aan de /h/ hebben die een toepassing van de Franse liaison/élision toelaten of niet. Daarbij was de verwachting dat contexten waarbij de liaison/élision (niet /ə/ V _ /h/ en _ /h/) niet mogelijk was, gunstigere fonologische contexten waren om een /h/ uit te spreken dan contexten waarin liaison/élision wel mogelijk was(/ə/ of C _ /h/).

Om deze hypothese te onderzoeken is een gepaarde t-toets uitgevoerd op de percentages uitgesproken [h]'s van de leerlingen in beide condities [$t(59)=2.852, p=.006$]. In zijn geheel bekeken, lijkt er dus een effect te zijn geweest van de conditie (geen liaison/élision mogelijk). Desondanks is de uitkomst verrassend omdat er vaker een [h] uitgesproken lijkt te zijn geweest in de conditie waar de liaison/élision mogelijk was, conditie 1, ($M=24.52, SD=19.58$) terwijl in conditie 2, waar de liaison/élision niet mogelijk was dat minder het geval blijkt te zijn geweest ($M=22.17, SD=20.66$).

Dit effect kan ook getest worden binnen groepen om na te gaan of het effect in dezelfde maat aanwezig is. Voor de eerstejaars leverde een gepaarde t-toets geen significant verschil op, [$t(16)=.891, p=.386$]. Conditie 1, liaison/élision mogelijk en conditie 2, geen liaison/élision mogelijk hadden geen invloed op de [h]'s van de eerstejaars. Voor de derdejaars leverde een gepaarde t-toets wel een marginaal significant verschil op [$t(19)=2.029, p=.058$]. Waar er wel en geen liaison/élision mogelijk was, was dus in een zekere mate van invloed binnen de groep van de derdejaars. Voor de zesdejaars leverden een gepaarde t-toets wederom een marginaal significant verschil op

[$t(22)=1.950, p=.064$]. Dit suggereert dat de condities pas vanaf een zeker niveau in het Nederlands een zekere invloed beginnen te hebben op de realisatie van de /h/. Uit Figuur 1 blijkt dat het verschil klein is maar wel in alle drie de groepen in dezelfde richting gaat.



Figuur 1
Gemiddeld Percentage uitgesproken [h]'s per Groep leerlingen uitgesplitst naar Conditie Liaison/élision mogelijk en Geen liaison/élision mogelijk.

Om te kijken of er een verbetering is in het verloop van het schooltraject, is een eenweg ANOVA op de percentages uitgesproken [h]'s uitgevoerd, [$F(2,57)=1.677, p=.196$]. Deze test laat zien dat er geen significante verschillen zijn in het aantal uitgesproken [h]'s tussen de drie groepen. Het lijkt niet zo te zijn dat naarmate de leerlingen verder komen in het onderwijs van het Nederlands, dat er sprake is van een toename van het aantal uitgesproken [h]'s. Hoewel de data hier meer lijkt te pleiten voor een zekere stabiliteit van het aantal [h]'s, blijkt uit de gemiddelden uit Tabel 1 en Figuur 1 wel sprake te zijn van een zekere verbetering naarmate de leerlingen in een hogere klas zitten. Er bestaat een trend in de data in de lijn van de verwachting.

Op basis van de door de leerlingen gegeven oordelen over de tekst op de Likertschalen moeilijkheid en waardering saai-leuk zijn Spearman's Rho correlaties berekend om na te gaan of deze waarderingen samenhangen met de hoeveelheid uitgesproken [h]'s. De waardering op de leuk-saai-Likertschaal leek zeer marginaal samen te hangen met de percentages geproduceerde [h]'s, ($r=.235$, $p=.068$). Mogelijk zouden er meer [h]'s zijn naarmate de tekst beter gewaardeerd werd. Er was wel een duidelijke samenhang met de moeilijkheid/gemakkelijkheid van de tekst op, ($r=.371$, $p=.003$). Hoe makkelijker de tekst beoordeeld werd, hoe meer [h]'s geproduceerd werden.

Er waren een aantal gevallen waarbij de leerlingen geen /h/ realiseerden maar duidelijk gebruikt maakten van compensatiestrategieën vanwege een zeker bewustzijn dat er iets hoort te gebeuren op de plek waar de <h> staat. Hier volgen een aantal voorbeelden van dergelijke compensatiestrategieën uit de data: in plaats van de /h/ was een [ɣ] te horen, een h-woord werd met veel meer intensiteit uitgesproken dan andere woorden van de zin, de klinker veranderde (*hoort* werd bijvoorbeeld als [øvt] gerealiseerd). Een gepaarde t-toets is toegepast om te kijken of het gebruik van de compensatiestrategieën significant verschilde tussen de twee condities, [$t(59)=5.672$; $p<.001$]. Het blijkt dat dat leerlingen vaker een compensatiestrategie gebruikten in gevallen waar de liaison mogelijk was ($M=4.48$; $SD=3.10$) dan in de gevallen waar dergelijke toepassingen van Franse regels niet mogelijk waren ($M=2.18$; $SD=1.74$). Dit verschil heeft dezelfde richting als bij de feitelijke uitgesproken [h]'s.

Om te kijken of de drie groepen verschillen in de mate waarbij de leerlingen gebruik maakten van dergelijke compensatiestrategieën is een eenweg ANOVA uitgevoerd, [$F(2,57)=1.568, p=.217$]. Leerlingen bleken in alle groepen min of meer even vaak gebruik te hebben gemaakt van compensatiestrategieën.

b. Minimale parentaak

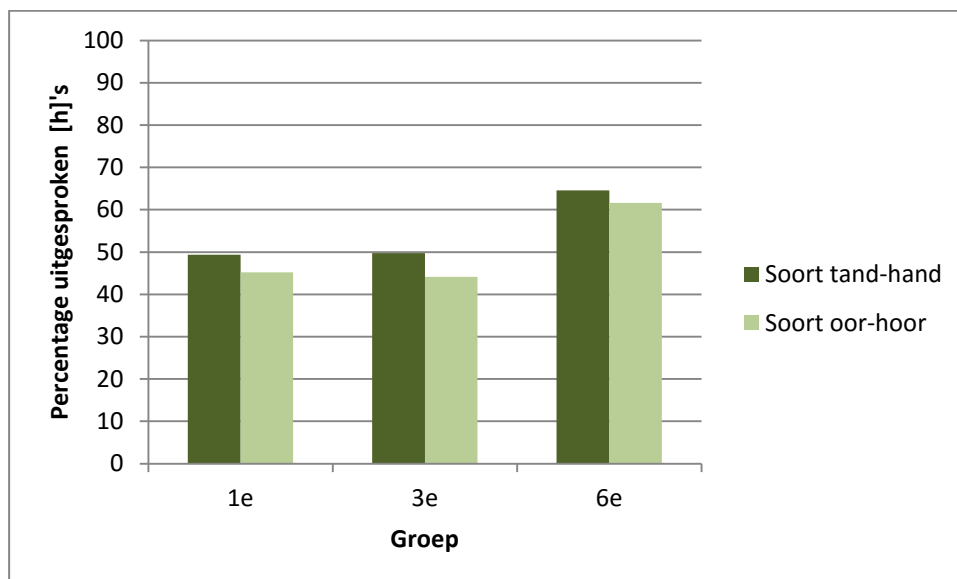
De gemiddelden en standaarddeviaties voor de minimale parentaak zijn in Tabel 2 te zien. In de minimale parentaak was de graad van monitoring naar verwachting hoger dan in de leestekst. Als te zien in Tabel 2 waren de prestaties van de leerlingen nog steeds relatief laag voor een taak waar moedertaal sprekers van het Nederlands wel scores van 100% zouden halen. Net zoals bij de leestaak zijn de standaarddeviaties wederom groot. Dit betekent weer dat binnen een groep ook veel variatie heeft plaatsgevonden. In deze waren er 26 paren met een h-woord ingedeeld in 12 van het type *tand-hand* en 14 van het type *oor-hoor*.

Tabel 2

Gemiddelden (Standaarddeviaties) per Groep voor het percentage totaal aantal uitgesproken [h]'s, voor het percentage uitgesproken [h]'s in conditie 1 (soort paar tand-hand) en voor het percentage uitgesproken [h]'s in conditie 2 (soort paar oor-hoor).

Groep	[h] Conditie 1	[h] Conditie 2	[h] totaal
1 ^e (N=17)	49.39 (27.60)	45.19 (30.09)	47.45 (27.12)
3 ^e (N=20)	49.73 (29.73)	44.17 (32.90)	47.15 (30.07)
6 ^e (N=23)	64.60 (20.12)	61.59 (30.02)	63.21 (25.67)

De verwachting was dat een leerling eerder een /h/ zou produceren in paren van het type *oor-hoor* dan in paren van het type *tand-hand*, omdat de afwezigheid van de /h/ in het eerste geval het contrast tussen de twee woorden zou verminderen of zelfs doen verdwijnen. Uit een gepaarde t-toets bleek dat er geen sprake was van een significant verschil tussen de twee soorten minimale paren, [$t(59)=1.808$, $p=.76$]. Er werden ongeveer even veel [h]'s uitgesproken in paren van het type *tand-hand* ($M=55.33$, $SD=27.83$) als in paren van het type *oor-hoor* ($M=51.13$, $SD=31.61$). Figuur 2 laat zien dat in al de drie groepen het verschil (hoewel niet significant) dezelfde richting op ging.



Figuur 2

Gemiddeld Percentage uitgesproken [h]'s per Conditie Soort tand-hand en Soort oor-hoor en per Groep.

Het soort minimaal paar was wel van invloed op de hoeveelheid gevallen waarbij de leerlingen een compensatiestrategie toepasten, [$t(59) = -5.325, p < .001$]. Voor paren van het type *oor-hoor* ($M = 8.66, SD = 10.47$) waren de leerlingen eerder geneigd om gebruik te maken van compensatiestrategieën om de twee woorden uit elkaar te houden dan voor paren van het type *tand-hand* ($M = 1.21, SD = 2.73$).

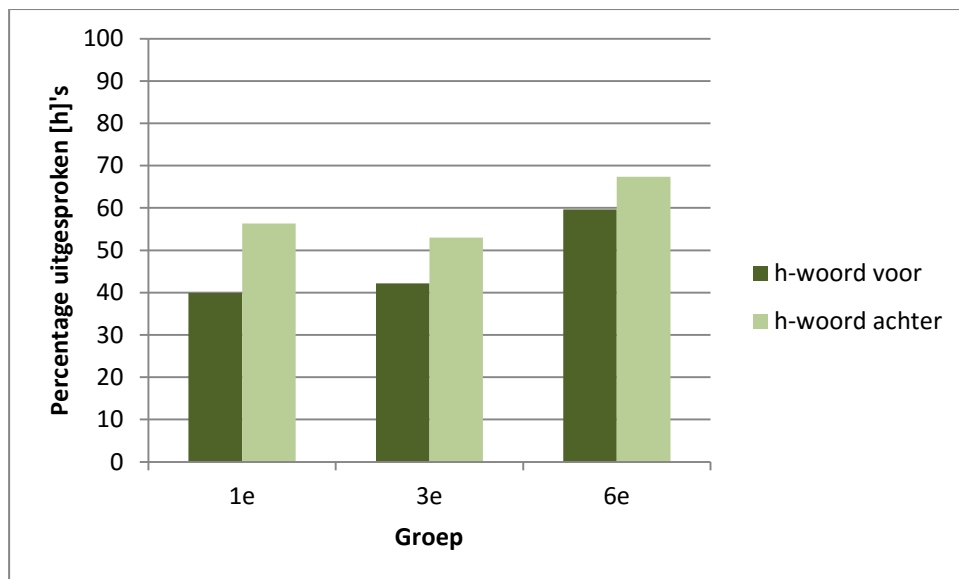
In de taak met de minimale paren werd ook de volgorde gemanipuleerd. De proefpersonen moesten de paren in twee verschillende volgordes lezen waarbij het h-woord 14 keer als eerste en 12 keer als tweede voorkwam. Een gepaarde t-toets is hierop toegepast om te kijken of dat aspect van invloed is geweest op de hoeveelheid uitgesproken [h]'s. Er is sprake van een significant verschil, [$t(59) = -5.499, p < .001$]. Als het h-woord het tweede element van het paar was, werd de /h/ in deze positie vaker gerealiseerd ($M = 59.46, SD = 28.77$) dan als het h-woord in de eerste positie zich bevond

(M=48.21, SD=30.03). Tabel 3 en Figuur 3 laten dit sterke effect van de positie van het h-woord duidelijk zien in alle drie de groepen.

Tabel 3

Gemiddelden (en standaarddeviaties) van het percentage aantal uitgesproken [h]'s uitgesplitst naar Groep en Conditie 1 (h-woord vooraan), Conditie 2 (h-woord achteraan).

Groep	Gem. (Sd)	
	h-woord vooraan (N=14)	h-woord achteraan (N=12)
1 ^e (N=17)	39.92 (27.90)	56.33 (29.34)
3 ^e (N=20)	42.14 (31.17)	52.99 (32.90)
6 ^e (N=23)	59.63 (24.33)	67.39 (29.18)



Figuur 3

Gemiddeld Percentage uitgesproken [h]'s per Positie van het h-woord in het paar per Groep.

De volgorde heeft desondanks geen invloed gehad op de hoeveelheid gebruik van compensatiestrategieën, [$t(59) = -1.037, p = .304$]. Het verschil in gebruik van

compensatiestrategieën tussen het h-woord vooraan ($M=4.21$, $SD= 5.70$) en het h-woord achteraan ($M=5.17$, $SD=6.73$) is niet significant.

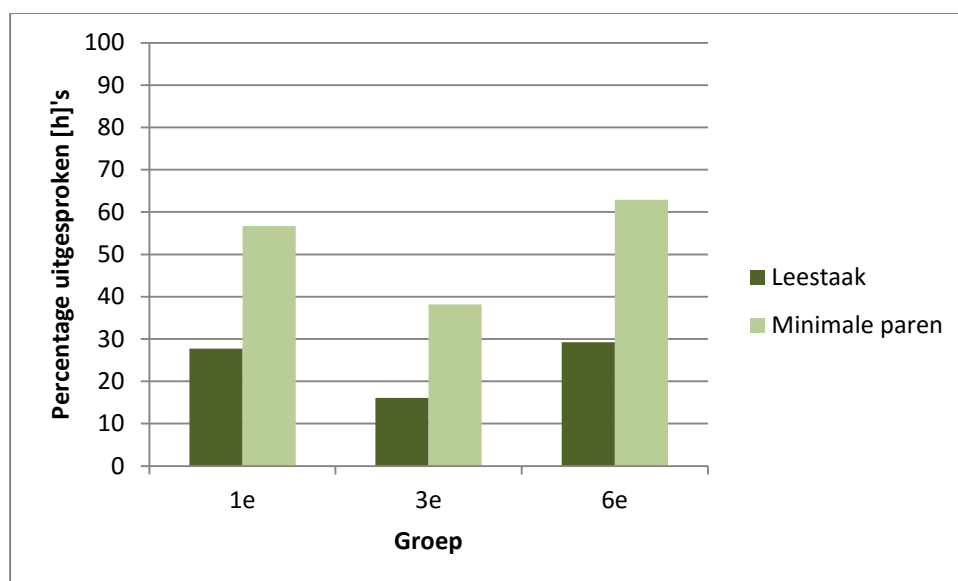
Net zoals voor de leestaak is onderzocht of oudere leerlingen (leerlingen met een hogere beheersing van het Nederlands) vaker een [h] uitspraken dan jongere leerlingen (met een lagere beheersing van het Nederlands). Wederom bleek uit een eenweg ANOVA dat de groepen niet significant van elkaar verschillen en dat er geen bewijs lijkt te zijn voor een toename van de hoeveelheid uitgesproken [h]'s naarmate een leerling zich hoger in het onderwijs bevindt, [$F(2,57)=2.36$, $p=.104$]. Toch lijkt in de data uit Tabel 3 ook een trend te bestaan in de richting van de verwachting.

De leerlingen hebben hier ook voor deze taak soms gebruik gemaakt van compensatiestrategieën. Deze waren dezelfde als eerder benoemd in de eerste taak, hieraan kan toegevoegd worden dat de klinker in het h-woord soms duidelijk langer duurde dan de klinker in het h-loze woord. Een eenweg ANOVA is toegepast op de groepen om na te gaan of de groepen leerlingen variëren in het gebruik dat ze maken van compensatiestrategieën. Dit leverde geen significant verschil op [$F(2,57)=.831$, $p=.441$]. Groepen leerlingen bleken dus ook in deze taak min of meer even vaak gebruik te hebben gemaakt van compensatiestrategieën.

c. Resultaten met betrekking op beide taken

Een vergelijking is gemaakt op basis van de prestaties van de leerlingen in leestaak en in de minimale parentaak en wordt hier besproken. Een gepaarde t-toets liet zien dat er een significant effect optrad van de taak zelf, [$t(59)=-9.717$, $p<.001$]. Er waren meer [h]'s in de tweede taak ($M=53.39$, $SD=28.26$) dan in de leestaak ($M=23.97$, $SD=20.10$). De mogelijke extra monitoring en/of de invloed van het gebruik van minimale paren in deze

taak zou(den), als Figuur 4 het laat zien, dus van invloed kunnen zijn geweest op de hoeveelheid uitgesproken [h]'s. De verschillen zijn in alle drie de groepen groter dan 10% en zijn dus niet te wijten aan het feit dat in de leestaak mogelijk geen 100% behaald kon worden door de aanwezigheid van *hets*.



Figuur 4
Gemiddeld Percentage uitgesproken [h]'s uitgesplitst naar Leestaak en Minimale Paren en naar Groep.

Discussie

De mogelijke invloed van liaison/élision-toepassingen in het Nederlands op de realisatie van /h/ door Belgisch-Franstalige leerlingen werd onderzocht. De verwachting was dat contexten waarin de liaison/élision niet toepasbaar was, gunstigere contexten waren voor de productie van een /h/. Daarnaast werd bekeken of het gebruik van minimale paren en de graad van monitoring van invloed waren voor de productie van dit foneem. Van beide aspecten was verwacht dat ze een positieve invloed zouden hebben. Ook was een invloed van de volgorde binnen minimale paren mogelijk. Een verbetering in de productie van de /h/ naarmate de leerlingen een hoger niveau zouden hebben, was verwacht.

Een eerste discussiepunt is eigenlijk in welke mate het aangetroffen effect waar er vaker een [h] was in contexten waarin de liaison/élision niet mogelijk was te maken heeft met de Franse liaison/élision. Uit de opnames bleek dat de meeste deelnemers de woordgrenzen naleefden. Na elk woord was een kleine pauze en het kwam weinig voor dat ze woorden aan elkaar verbonden om een continue stroom van klanken te produceren. Deze kleine pauzes hadden in de meeste gevallen geen invloed op hoe vloeiend de spraak klonk en zijn waarschijnlijk het product van een zekere wil om goed te articuleren. Eruit halen of liaison/élision in de uitspraak van de leerlingen enige rol heeft/hebben gespeeld, is lastig. Het gevonden effect zou eigenlijk ook gewoon de invloed kunnen zijn van de aard van het foneem dat aan de /h/ voorafging, namelijk een (niet /ə/) klinker (46 gevallen in de tekst) of een medeklinker (86 gevallen in de tekst). Hier wordt geen uitspraak gedaan over de rol van de /ə/ in de conditie waar de élision mogelijk was omdat een dergelijke situatie slechts zeven keer voorkwam in de leestaak. Het verschil in het nadeel van de conditie waarbij een toepassing van de liaison/élision niet mogelijk was, zou ook te wijten kunnen zijn aan de aanwezigheid van h-woorden die zins- of frase- initieel waren (21 gevallen). Dit zou dan betekenen dat de eerste positie in een zin of frase ongunstig voor een /h/ is en dat syntactische contexten ook van invloed kunnen zijn. Dit kan ook gekoppeld worden aan het feit dat er bij de minimale paren vaker een [h] was als het h-woord in de tweede positie kwam en minder vaak als het h-woord vooraan stond. Het verschil zou tevens mogelijk te wijten kunnen zijn aan het feit dat de er meer test items waren in de ene conditie dan in de andere. In de conditie waar de liaison/élision mogelijk was (93 gevallen in totaal), kregen de leerlingen 26 kansen extra om een /h/ te realiseren dan in de andere conditie waar een dergelijke toepassing

van deze Franse regels niet mogelijk was (67 in totaal). Gevallen bedenken waar de liaison en de élision toegepast zouden kunnen worden, is in het Nederlands, makkelijker dan contexten waar dat niet kan omdat niet heel veel woorden in het Nederlands eindigen op een niet /ə/ klinker. Het gevonden effect blijft, gemiddeld gezien, klein met slechts 2.35% [h]-verschil gemiddeld tussen de condities liaison/élision mogelijk en liaison/élision niet mogelijk.

Een ander punt dat hiermee verbonden is, is hoe de leerlingen eigenlijk een /h/ opvatten in het Nederlands. Liaison speelt een rol in het onderscheid tussen *h-muet* en *h-germanique* in het Frans, beide zijn tevens niet hoorbaar als vastgesteld door Walter (1988). Uit het huidige onderzoek blijkt een zeker bewustzijn te zijn bij leerlingen van het bestaan van een /h/. Dit zou betekenen dat leerlingen de /h/ in het Nederlands niet opvatten als *h-muets* of *h-germaniques* maar eerder als een volwaardig nieuw foneem/klank. Dit was in het kader van dit onderzoek gewenst maar uit het Hiligsmann en Rasier (2012) was het niet mogelijk om hier een uitspraak over te maken. Het nieuwe foneem, dat L1 niet heeft, is moeilijk te produceren, wat past bij de modellen van Best (1995) en Flege (1995). De realisatie ervan lijkt wel gebonden te zijn aan verschillende factoren zoals blijkt uit het onderzoek.

Uit de data bleek ook dat leerlingen zich af en toe verbeterden of probeerden zich te verbeteren tijdens de leestaak. Met de (pogingen tot) verbeteringen is hier niets gedaan. Er bleek wel dat leerlingen soms zich de goede richting op verbeterden door duidelijke [h]'s uit te spreken of gebruik te maken van compensatiestrategieën. Desondanks ging het niet altijd beter door zich te verbeteren. Leerlingen spraken soms ook twee keer een woord achter elkaar uit zonder [h]'s of compensatiestrategieën. Soms ging de verbetering

opvallend genoeg de verkeerde richting op. Een met een [h] uitgesproken h-woord werd herhaald zonder /h/. Dit vormt een interessant aspect dat aan bod zouden kunnen komen voor verder onderzoek omdat dit duidelijk een aspect is die te maken heeft met de competentie van de leerlingen voor de realisatie van /h/'s. Dit laat ook zien dat, achter de realisatie van een /h/, een zekere inspanning van de leerder zit, wat overeenkomt met de bevindingen van Lord (2005) van tweede taalleerders van het Spaans.

Naast pogingen tot verbeteringen bleek ook uit de data dat in al de drie niveaus sprake was van hypercorrectie, wat overeenkomt met de voorspellingen gedaan door Hiligsmann en Rasier (2012). Uit Hiligsmann en Rasier (2012) kan geconcludeerd worden dat een [h] uitspreken een leerproces is dat ingedeeld in fasen is. Een beginner negeert die klank en vervolgens, als de leerder een zeker niveau in de taal heeft bereikt, is er een soort keerpunt waar [h]'s geproduceerd worden dat gepaard gaat met hypercorrectie [han] i.p.v. [an] voor *aan*. Hypercorrectie kwam hier wel in alle drie niveaus voor. In de leestekst werden (niet relevante) monosyllabische woorden als *op* en *aan* wel eens gerealiseerd als [hɔp] en [han], wat tevens bestaande woorden opleverde. In de taak met de minimale paren trad dit ook wel op in paren van het type *oor-hoor* in 5% van alle gevallen. Deze werden gerealiseerd als [hɔvhoʊ]. Opvallend is namelijk dat het contrast tussen de twee woorden ook verdwijnt, wat ook zou gebeuren als geen [h] uitgesproken zou zijn. In dit onderzoek lag de focus op gerealiseerde [h]'s maar verder onderzoek zou zich kunnen richten op hypercorrectie. Hier werd ook gezocht naar gunstige en ongunstige contexten voor de realisatie van de /h/. Waar hypercorrectie optrad, lijkt tevens een gunstige context voor een [h] te zijn.

Het omvangrijke verschil in prestaties tussen de twee taken zou ook te wijten kunnen zijn aan andere factoren dan een hogere monitoring. Bijvoorbeeld volgde de taak met de minimale paren meteen de leestaak op. Het verschil zou het gevolg kunnen zijn van het feit dat de leerlingen voor de minimale parentaak, meer Nederlands gesproken hadden op voorhand dan voor de leestaak. De tweede taak was tevens veel korter dan de leestaak. Begripsproblemen waren ook minder waarschijnlijk in de tweede taak omdat alle woorden bekend (of minstens als zodanig verondersteld) waren en niet geïncorporeerd waren in zinnen. Als dat effect van de minimale paren bevestigd zou zijn, zou het onderwijs eerder gebruik kunnen maken van minimale paren om de /h/ aan te leren aan de leerlingen die blijkbaar bewuster zijn van het bestaan van die klank in het Nederlands in die context dan in een leestekst. Walker (2010) stelde vast dat het gebruik van minimale paren om fonemencontrasten aan te leren aan tweede taal sprekers een effectieve methode bleek te zijn. Het bleek hier dat een h-woord in de tweede positie in een minimaal paar een betere positie was voor een [h]. Dit is enigszins opvallend omdat op het perceptief niveau, bleek uit Fayt (2016) dat Franstalige L2-sprekers van het Nederlands eerder een /h/ in het minimale paar *heet-eet* en *eet-heet* hoorden als die in de eerste positie in het paar voorkwam.

De beide taken gaven vrij weinig vrijheid aan de leerling in wat hij of zij mocht zeggen. De leestekst had naar verwachting wel een lagere graad van monitoring dan de minimale parentaak. Als het gevonden effect feitelijk te maken heeft met monitoring, zou verwacht kunnen worden dat in een taak met spontane spraak nog minder [h]'s aangetroffen zouden worden. Als dit zou blijken, zou het betekenen dat het realiseren van een /h/ voor

Belgisch-Franstalige leerlingen een hoge monitoring eist en dus ook dat hoe meer monitoring, hoe meer [h]'s.

Bovendien was de context waarin de opnames plaatsvonden formeler dan wanneer de leerling in de klas zit. Dit zou namelijk ook betekenen dat alle taken uitgevoerd werden met een relatief hoge monitoring en daar zouden de resultaten ook deels aan te wijten kunnen zijn. De leerlingen waren misschien minder op hun gemak en produceerden daardoor minder [h]'s dan wat ze konden. Andersom is ook mogelijk. De leerlingen waren door de context waarin de opnames plaatsvonden eerder geneigd om wat meer hun beste te doen dan normaal.

Een verklaring voor het feit dat er in geen van de beide taken een statistisch bevestigde verbetering aangetroffen werd naarmate de leerlingen een hoger niveau hadden, kan zijn dat de prestaties van de derdejaars amper verschilden van de prestaties van de eerstejaars. De prestaties van de zesdejaars lagen wel boven de resultaten van de twee jongere groepen. Dit kan verklaard worden ofwel door bijzondere eigenschappen van de groepen leerlingen of dat er pas na het derde jaar van het middelbare schoolonderwijs een feitelijke verbetering optreedt in de productie van de /h/. Een andere verklaring (die tevens het niet gevonden leerproces van Hiligsmann en Rasier (2012) zou kunnen verklaren), is dat een duidelijke verbetering in de productie van de /h/ alleen waarneembaar zou zijn als leerlingen longitudinaal gevolgd zouden worden. Door dezelfde leerlingen longitudinaal te volgen tijdens zes jaar in dit geval zou een algemeen tendens in het produceren van de /h/ makkelijker te vinden kunnen zijn naast het methodologisch voordeel van herhaalde metingen bij dezelfde proefpersonen. De standaarddeviaties binnen groepen lieten zien dat er veel variatie zit in de hoeveelheid

geproduceerde [h]'s tussen de leerlingen. Met betrekking op de eerstejaars kan gezegd worden dat er leerlingen zijn die vanaf het begin beter presteren qua [h]'s dan anderen. Dit neemt, nochtans, niet weg dat elke leerling zich zou kunnen verbeteren tijdens het onderwijs maar in verschillende maten. Er zijn waarschijnlijk verschillende startniveau's en mate van toename. Dit onderzoek zou herhaald kunnen worden door dezelfde leerlingen tijdens hun schooltraject te volgen. De afwezigheid van een verbetering met de factor tijd is ook in tegenspraak met de modellen van Best (1995) en Flege (1995), wat het dus des te verrassender maakt.

Verder onderzoek zou zich ook kunnen richten op de compensatiestrategieën. Voor zover opgemerkt lijken er verschillende compensatiestrategieën te zijn gebruikt door de leerlingen en vaak maakten leerlingen gebruik van meerdere. Het lijkt aannemelijk dat het gebruik van compensatiestrategieën ook gebonden is aan de context, zij fonologisch of gebonden aan monitoring. Opvallend is het vervangen van de /h/ door [ɣ] omdat De Wulf (2003) vond dat een dergelijke vervanging vooral in de provincies West-Vlaanderen en Oost-Vlaanderen plaatsvindt. Deze compensatiestrategie is eigenlijk iets dat Vlaamse moedertaalsprekers van het Nederlands ook doen. Het overnemen hiervan kan verklaard worden door het feit dat Belgische-Franstalige leerlingen vaker naar deze provincies gaan dan elders in het Nederlandse taalgebied. De provincies waar [ɣ] de /h/ vervangt, tellen de belangrijkste toeristische plekken van Vlaanderen, met o.a. de Belgische kust en de belangrijke steden van Brugge en Gent. Een alternatief aan [ɣ], volgens de Wulf (2003), is het leeg laten van de onset van de syllabe. Ten gevolge hiervan krijgen de leerlingen waarschijnlijk ook relatief weinig [h]'s te horen als ze in Vlaanderen zijn.

Dit onderzoek heeft gekeken naar de context voorafgaand de /h/ maar verder onderzoek zou zich ook kunnen richten op de aarde van de klinker die de /h/ volgt. Uit de data lijkt het dat een /o/ als in *hoor* misschien minder gunstig zou zijn voor een [h] dan een /e/ als in *heet* of een /a/ in *Den Haag*. *Hoor* werd vaak gerealiseerd als [oʰ] of [∅ʰ] terwijl *heet* relatief vaak bleek te zijn gerealiseerd als [het]. In de leestaak werd *hoort* slechts in 20% van de gevallen uitgesproken met een [h] terwijl *Den Haag* met een [h] gerealiseerd werd in 55% van de gevallen. *Hoog* werd in 29% procent van de gevallen uitgesproken met een [h]. In de minimale parentaak werd *heet* in het paar *heet-eet* in 66% van de gevallen met een [h] uitgesproken terwijl *hoor* in *hoor-oor* in 50% van gevallen met een [h] gerealiseerd werd en *hoog-oog* in 42%. Tevens werd bij *heet* slechts in 5% van de gevallen gebruik gemaakt van compensatiestrategieën. Dat percentage bedraagt 9% voor *hoor* en 10% voor *hoog*. Deze verschillen zijn aanzienlijk groter dan de aangetroffen verschillen in (niet) liaison/élision-contexten of dan de aangetroffen verschillen in de minimale paren taak met betrekking op het soort paar en suggereren een invloed van de klinker die de /h/ volgt. Een /o/ in de nucleus van de syllabe lijkt minder gunstig voor een /h/ in dan een /e/ of een /a/ in de nucleus. Dit neemt niet weg dat de aard van de taak (leestaak en minimale paren) ook wel van invloed blijft. Mogelijk kan dat verschil in het voordeel van *heet* ook verklaard worden door het feit dat leerlingen het bestaan van /h/ uitgelegd krijgen met het werkwoord *heten* (*hoe heet je?*) in hun eerste jaar en daarmee oefenen. Het verschil tussen *hoor/hoog* en *heet* zou te wijten kunnen zijn aan problemen om het foneem te generaliseren. Problemen met de generalisatie van nieuwe fonemen in de doeltaal waren al vastgesteld door Lively, Logan en Pisoni (1993) die onderzoek deden naar de /r/ bij Japanse leeders van het Engels. Dat probleem zou eventueel verholpen

kunnen worden door gebruik te maken van een ruim aantal minimale paren om de [h] uit te leggen aan leerlingen als eerder voorgesteld en door opnames aan de leerlingen te laten horen waar meer dan één spreker [h]'s uitspreekt. Het geval van *Den Haag* die vaker gerealiseerd werd met een [h] en soms ook het enige woord was dat door een leerling met een [h] uitgesproken werd, kan eerder een aanwijzing vormen voor een invloed van de klinker. Dit geldt ook voor het geval van *hoe* (uit *hoe heet je?*) die slechts in 40% van de gevallen een [h] had, wat naast een invloed van de klinker, ook het idee dat de eerste positie in de zin of frase ongunstig is voor een [h], ondersteunt.

Een laatst punt is dat de populatie die deel genomen heeft aan het onderzoek is naar verwachting slechts deels representatief van de populatie Belgisch-Franstalige leerlingen die het Nederlands leren op school. Ten eerste, zijn er leerlingen in dat onderwijssysteem die kiezen voor Engels in plaats van Nederlands als eerste vreemde taal. Ten tweede, degenen die Engels hebben, hoeven later geen Nederlands te kiezen als keuzevak. Dit onderzoek heeft slechts betrekking op wat eigenlijk een subgroep van leerlingen vormt, namelijk de leerlingen die Nederlands hebben als eerste vreemde taal. Een ander probleem voor de representativiteit van de data is de school op zich. De school is van het hoogste niveau voor middelbaar onderwijs. Zoals het in de methode uitgelegd is, komen bovendien de leerlingen uit deze school uit de hogere socio-economische omgevingen en deze kinderen kunnen later sneller in aanmerking komen voor prestigieuze banen die zich vaak in Brussel bevinden en die een beheersing van het Nederlands zullen eisen. Deze leerlingen kunnen zich als het ware bewuster zijn van de toegevoegde waarde van het Nederlands op de Belgische arbeidsmarkt dan anderen en daardoor meer motivatie hebben. In andere soorten onderwijs zullen de leerlingen mogelijk niet zo snel het nut

zien van het Nederlands en daardoor niet gemotiveerd zijn, wat minder [h]'s zou kunnen betekenen. Voor een algemener beeld van de /h/-productie door Belgisch-Franstalige leerlingen in het Nederlands is onderzoek ook nodig in deze alternatievere vormen of contexten van onderwijs waarin de Nederlandse taal gedoceerd wordt.

Dit onderzoek kan gezien worden als een verkenningsonderzoek dat de aanleiding kan vormen voor meer onderzoek naar de productie van de /h/ door Belgisch-Franstalige leerlingen die Nederlands op de middelbare school krijgen. Dit zou mogelijk het leerprobleem van de [h] kunnen verkleinen door contexten te vinden die de productie ervan belemmeren of bevorderen en het vinden van methoden die het bestaan van het foneem /h/ in het Nederlands duidelijker maken voor de leerling.

Conclusie

De realisatie van de /h/ is blijkbaar problematisch voor Belgisch-Franstalige leerlingen die Nederlands op de middelbare school krijgen als eerste vreemde taal, hoewel de mate waarin dit foneem geproduceerd werd sterk varieerde tussen leerlingen en zelfs binnen groepen. Uit dit onderzoek blijkt dat er factoren en contexten zijn die de mogelijke realisatie van het foneem positief (contexten waarin liaison mogelijk is, een hogere monitoring, het voorlezen van minimale paren, een h-woord achteraan in een minimaal paar) of negatief (h-woord vooraan in een minimaal paar, het voorlezen van een tekst) kunnen beïnvloeden en factoren die in zekere zin neutraal zijn (het soort minimaal paar, het behaalde niveau in het Nederlands). Aan de ene kant bleken liaison/élision-contexten en niet liaison/élision-contexten van invloed te zijn in het voordeel van het eerste, hoewel het verschil klein is en het niet waarschijnlijk is dat deze Franse regels door de leerlingen

toegepast worden op het Nederlands. Dat effect zou eerder te maken kunnen hebben met de aard van het foneem dat aan de /h/ voorafgaat (klinker of medeklinker) of de positie van het h-woord in de zin of frase (h-woord vooraan zou minder gunstig zijn). Aan de andere kant suggereren de positieve invloed van hoge monitoring en zeker van het gebruik van minimale paren dat deze contexten betrokken zouden kunnen worden in het onderwijs voor een betere/h/-productie. De afwezigheid van een verbetering naar mate het niveau van de leerlingen hoger was, is statistisch niet bevestigd maar er bestaat wel een trend in de data die een verbetering lijkt aan te wijzen. Bovendien wijst de data een zekere invloed van de klinker die /h/ volgt aan die nog onderzocht moet worden, naast andere aspecten als hypercorrectie, de gebruikte compensatiestrategieën en de (pogingen tot) verbeteringen. Uit het bovenste blijkt in ieder geval dat niet alle /h/'s in het Nederlands even problematisch zijn voor Belgisch-Franstalige leerlingen die het Nederlands op school leren en dat de realisatie ervan ook gebonden is aan de bepaalde contexten.

Dankwoord

Hartelijke dank aan de begeleiders van dit bacheloreindwerkstuk, Willemijn Heeren en Anne-France Pinget voor hun tijd, hulp en advies. Dit onderzoek zou niet plaats hebben kunnen vinden zonder de school waar de data opgenomen is. Aan *L'Institut Notre-Dame de Loverval* en in het bijzonder aan Mevrouw Collet-Jaumotte, bedankt. Ook hartelijk dank aan Jennifer Romeijn, Linda Albers, Sien van Tol, Laura van Pelt, Rozanne Versendaal, Vincent Verhoeven en Douwe Dijkstra die het Nederlands hebben nagekeken en de hulp die ze hebben aangeboden. Dank ook aan alle deelnemende leerlingen en aan mijn ouders voor hun steun.

Un tout grand merci à L'Institut Notre-Dame de Loverval situé au 35 de la Chaussée de Philippeville à Loverval en Belgique pour m'avoir permis d'y collecter les données utilisées dans le cadre de ce mémoire et plus particulièrement à Madame Collet-Jaumotte sans qui tout cela n'aurait pas été possible. Toute ma reconnaissance va également à Jennifer Romeijn, Linda Albers, Sien van Tol, Laura van Pelt, Rozanne Versendaal Vincent Verhoeven et Douwe Dijkstra pour l'aide qu'ils ont apportée en veillant à l'exactitude du néerlandais. Merci également à Willemijn Heeren et Anne-France Pinget pour avoir supervisé ce mémoire ainsi qu'à tous les participants. Je remercie également mes parents pour leur soutien.

Referenties

Best, C. T. (1995). A Direct Realist View of Cross-Language Speech Perception. *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 171-204.

Cárdenas-Hagan, E., Carlson, C. D., & Pollard-Durodola, S. D. (2007). The cross-linguistic transfer of early literacy skills: The role of initial L1 and L2 skills and language of instruction. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 249-259.

Fayt, C. (2016). The perception of the phoneme /h/ by native speakers of Dutch and French-speaking L2 learner of Dutch. (Unpublished).

Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 233-277.

Ginsburgh V. , Weber,S. (2007). La connaissance des langues en Belgique. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 1, 31-43.

Grévisse, M., Goosse, A. (2011). *Le Bon usage*. Louvain-La-Neuve: De Boeck-Duculot.

Hartsuiker, R.J., Bastiaanse, R., Postma, A., Wijnen, F. (2005). *Phonological encoding in normal and pathological speech*. Hove: Psychology press.

Hilgsmann, P., Rasier, L. (2012). *Uitspraakleer Nederlands voor Franstaligen*. Waterloo: Plantyn.

Levelt, W. J.M. (1999). Models of word production. *Trends in cognitive sciences*, 3(6), 223-232.

Levelt, W.J.M. (1998). *Speaking from intention to articulation*. Cambridge : MIT press.

Lively, S. E., Logan, J. S., & Pisoni, D. B. (1993). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/. II: The role of phonetic environment and talker variability in learning new perceptual categories. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 94(3), 1242-1255.

Lord, G. (2005). (How) can we teach foreign language pronunciation? On the effects of a Spanish phonetics course. *Hispania*, 557-567.

Neijt, A. (1991). *Universele fonologie: een inleiding in de klankenleer*. Groningen: Foris publications.

Rasier, L., & Hilgsmann, P. (2007). Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 28, 41-66.

Rietveld, T., & Van Heuven, V. J. (2013). *Algemene fonetiek*. Bussum: Coutinho.

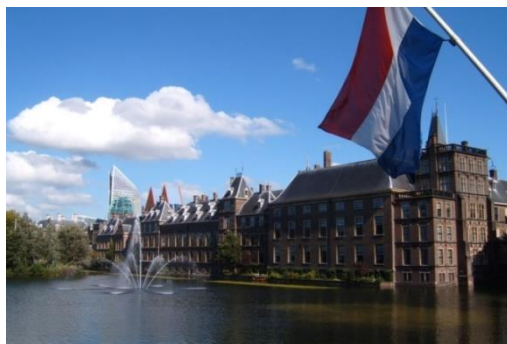
Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.

Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris: Robert Laffont.

Bijlage 1: De leestekst

Nederlanders ontmoeten Belgen

Dit jaar is het feest! Het is het jaar van de Nederlandse taal. Scholen in België en Nederland organiseren ontmoetingen tussen hun leerlingen. De leerlingen uit die twee landen kunnen zo met elkaar kennis maken. Vandaag ontmoet Hans Hermelien in Den Haag, de hoofdstad van de provincie Zuid-Holland.



Den Haag in Nederland

Hans komt uit Den Haag en Hermelien komt uit Hasselt in België. Hermelien, een meisje, is speciaal voor dit evenement naar Den Haag gekomen met de trein. De lerares van Hans maakt groepen en plaatst Hans en Hermelien samen. Hier lees je de dialoog.

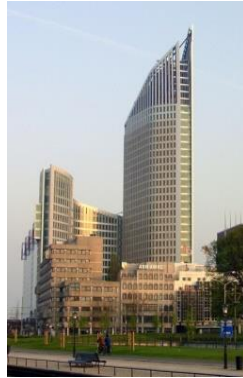
- Hoi, ik ben Hans Heithuis. Ik ben veertien jaar oud. Hoe heet je?
- Hallo, ik heet Hermelien Bosma-Hendrik. Ik ben ook veertien jaar oud. Wat gaan we doen?
- Ik denk dat we een thema hebben in deze envelop. Ik ga kijken.
- Er staat: 'Jullie spreken over jullie families, eetgewoontes, lievelingshobbies, je huis... Jullie hebben vijf minuten'.
- Vijf minuten is niet veel maar dit is heel interessant. Vertel me wat over je familie.
- Kijk Hermelien. Hier op mijn mobiel heb je een foto van mijn hele familie voor ons oude huis.



Familie van Hans

Leuk! Wie is wie en wat doen ze?

- Dat is mijn vader, Henri Heithuis. Hij werkt bij de overheid, bij het ministerie van cultuur. Dat is daar, in die 'Hoftoren'. Dat is een heel hoog en groot gebouw.



'De Hoftoren' in Den Haag

- Mijn vader is tweeënvijftig. Hij heeft een blauw oog en een groen oog. Daar is mijn moeder, Amalia Huisman. Ze is lerares Nederlands op een middelbare school in Hilversum. Mijn vader zegt continu dat ze mooie ogen heeft. Mama heeft een bril en papa heeft dat ook. En dat is mijn zus; die is niet interessant!
- Wat? Dat is niet sympathiek. Hoe heet ze?
- Sara heet ze. Sara heeft halflang haar... Ze eet chocolade als hobby... meer wil je niet weten.
- Oké! Hier is mijn familie, Hans. Het is alleen helaas een oude foto.
- Dat is helemaal geen probleem, Hermelien!



Familie van Hermelien

- Dat is mijn vader, hij heet Leopold Bosma en dat is mijn moeder Astrida Hendrik. Mama heeft een job in een bioscoop in Hasselt en papa is haarstylist te Heerlen. Mama heeft trouwens nu krulhaar. Papa is een beetje je zus, hij eet veel chocolade. Belgen hè?! Mama heeft een passie voor de Franse taal en Frankrijk.

Ze wil gaan wonen in Frankrijk maar papa heeft die passie niet. Hij houdt te veel van België

- Maar je vader werkt in Nederland ?!
- Ja, haarstylist zijn in Belgisch Limburg is geen succes. Papa heeft trouwens een kleine handicap. Hij hoort niet aan één van zijn oren. Ik heb verder geen broer of zus. Gaan we praten over onze huizen nu, Hans?
- Ja Hermelien! Wij wonen in een rijtjeshuis niet ver van het centrum van Den Haag; 15 minuten fietsen of 4 minuten met de trein.



Huis van Hans

- Huis Jasmina heet ons huis. Het station naast ons huis heet 'Den Haag Zee-Hoedwijk'. Er is daar ook een 'Albert Heijn' supermarkt, een drogist, een haarstylist, een apotheek en een groot ziekenhuis. In Nederland heb je één soort huis. Nederlanders houden van harmonie, dus alle huizen hebben één stijl. Mijn zus, Sara, houdt niet van dat soort huizen.
- Ik vind het ook niet mooi. Wij houden van een eigen stijl voor een uniek huis.
- Nee? Vertel eens wat over je huis in Hasselt.
- We wonen in een appartement in het centrum van Hasselt, de hoofdstad van de goede smaak. Kijk hier op de foto. Die hoge toren heet de Extra-Huis-toren!



Hasselt in België en de Extra-Huis toren.

- We wonen daarboven. Uit het raam zie je heel Limburg! In de tweede toren is het Radisson Blu Hotel. Zo mooi! Beneden zijn er veel café's, restaurants en winkels. Daar eet ik vaak met mijn ouders of vrienden. De H&M is mijn lievelingswinkel. Hasselt is een heel sympathieke stad, niet super mooi, maar ik hou van die stad.
- Hermelien, ik vind het niet heel mooi ofzo... Geen harmonie, alles is uniek... Maar onze opinies over architectuur zijn anders.
 - Oké Hans, geen probleem. Wat zijn je hobby's? Wat doe je graag?
 - Ik hou niet van school. Ik hou wel van voetbal. Jij?
 - Ik heet Hermelien, zoals de vriendin van Harry Potter en zij houdt van lezen en ik ook. Mama heeft ook een heel goede fotocamera. Die heb ik hier. Ik wil in Den Haag veel foto's maken. Fotografie is mijn tweede hobby. Ik, papa en mama houden ook van voetbal.
 - Wat super! Jullie houden ook van voetbal. Ik kom in juni dan België supporteren bij jullie thuis.
 - Tof! Je bent welkom.
 - Oh Hermelien, we moeten stoppen. Wij gaan nu naar het Nederlands parlement, het binnenhof. Opschieten, ze lopen al! We kunnen morgen doorgaan met kennismaken.



Binnenhof in Den Haag, het Nederlands parlement.

Hans en Hermelien worden heel goede vrienden en het programma 'Nederlanders ontmoeten Belgen' is een groot succes. De leraren en leerlingen zijn heel enthousiast.

Bijlage 2: Minimale parentaak

Lees voor :

Aan gaan

Pulp hulp

Door voor

Roze roos

Eet heet

Zin zien

Hier vier

Man maan

Voor door

Melk elk

Hoog oog

Ben pen

Elk melk

Kook ook

Ronden honden

Maan man

Duur uur

Heet eet

Woorden worden

Daar haar

Hoor oor

Verhalen vertalen

Zin Zien

Veel heel

Oog hoog

Ook kook

Hand tand

Zien Zin

Vertalen verhalen

Heet eet

Worden woorden

Oor hoor

Honden ronden

Worden woorden

Hoog oog

Maan man

Eet heet

Roos roze

Elk melk

Hulp pulp

Woorden worden

Vier hier

Pen ben

Hoor oor

Oma opa

Melk elk

Oog hoog

Zien zin

Haar daar

Oor hoor

Opa oma

Tand hand

Uur duur

Man maan

Heel veel

Gaan aan

Bijlage 3: Résumé en français

Il est avéré que les élèves belges-francophones, apprenant le néerlandais ont des difficultés avec le /h/, son que le français n'a pas. Dans cette recherche, la possible influence sur la réalisation de ce phonème, de l'application au néerlandais des principes issus du français que sont la liaison et l'élision sont étudiés. Si, la liaison était appliquée au néerlandais, cela pourrait générer un contexte moins favorable pour un [h] car /h/ serait alors en compétition avec d'autres phonèmes pour l'assertion de la syllabe à laquelle il appartient. La possible influence de l'utilisation de paires minimales ainsi que de variation de monitoring (c.à.d. le degré d'attention accordé par le locuteur à sa production langagière) sont également abordés. Sur base des données collectées, il semble qu'un [h] soit plus souvent réalisé dans un contexte où la liaison serait possible ainsi que dans le cadre de paires minimales où l'ordre des mots joue également un rôle. Un monitoring plus élevé semble signifier plus de [h]. Les données semblent également suggérer une plus grande influence de la voyelle qui suit le /h/ que de ce qui le précède. Il n'y pas d'évolution majeure entre les groupes de première, troisième et sixième année. Il semble toutefois qu'il existe des contextes et facteurs qui influencent la production ou la non production du /h/ par ces élèves en néerlandais et qui permettent de mieux comprendre le problème de l'acquisition du /h/.